

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБРАЗОВАННЫЙ ЧЕЛОВЕК В XXI ВЕКЕ

DOI: 10.17805/zpu.2016.3.2

Концепты воспитания: доступность понимания ключевого понятия и стереотипность его оценивания

В. А. СИТАРОВ

(МОСКОВСКИЙ ГУМАНИТАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ)

Неоднозначность представления педагогики как науки в массовом сознании — от упрощенного эмпирического понимания до излишнего теоретизирования, доводящего педагогическое знание до уровня схоластической догматизации, — не позволяет найти какие-либо единые подходы в реализации воспитания. Традиционное понимание образования как целостного процесса единства обучения и воспитания определяет стереотипность критериев оценивания того и другого. Современному работнику образования традиционно вменяются обе функции — обучающая и воспитывающая.

Существующая формула оценивания результативности по формуле «здесь и сейчас», применяемая в обучении, в воспитании не работает. Данная статья обращает внимание читателя на некоторые «поправки», которые необходимо учитывать в воспитательной работе. Во-первых, доступность в понимании педагогической категории «воспитание», а значит, и вольная его трактовка, не упрощает организации процесса воспитания во всех его ипостасях, но, напротив, намного усложняет его и требует согласованных действий всех субъектов и объектов различных педагогических воздействий. Во-вторых, как следствие из первого, неоднозначное толкование понятия «воспитание», не позволяет иметь одинаковые для всех критерии и показатели оценивания воспитательной работы.

Ключевые слова: воспитание; результативность воспитания; мониторинг воспитательной работы

ВВЕДЕНИЕ

В педагогической науке всегда достойное место занимал принцип единства теории и практики. Однако если в области теории воспитания накоплено огромное количество концепций, написано бесчисленное множество статей, монографий, диссертаций, то в воспитательной практике реальная жизнь осуществляется в своем режиме, чаще всего даже не подозревая о наличии того теоретического богатства, которое имеется. И, наоборот, практическими работниками накоплен такой опыт в воспитательной сфере, который давно ждет своего теоретического обобщения и осмысления, доказательности, распространения. В таком случае кон-

кретный исполнитель (учитель, преподаватель, воспитатель) стоит перед выбором: или работать так, как ему подсказывает собственный педагогический опыт, или самому пытаться перевести научные достижения на методический, понятный исполнителю уровень. Таких существующих в реальной педагогической практике противоречий множество. Два из них обозначены в данной статье.

*ИЛЛЮЗИЯ ДОСТУПНОСТИ ПОНИМАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ
НА ФОНЕ СПЕЦИФИЧНОСТИ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ
О ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ*

Представление о педагогике как науке складывалось в культуре, научном сообществе и массовом сознании неоднозначно.

С одной стороны, выделялось упрощенно эмпирическое понимание педагогики, доходящее до научного нигилизма, отрицающего саму возможность рассмотрения педагогики как науки и сводящего ее только к практике. Другая крайность связана с излишним теоретизированием, схоластической догматизацией педагогического знания, сциентистскими попытками придать ему наукообразный вид и т. д., что приводит к игнорированию научной ценности живого педагогического опыта.

Одной из причин данного явления является использование в педагогической теории и практике языка, доступного и понятного каждому, будь то ученый или простой обыватель. В результате сложившегося ложного представления об отсутствии у педагогики своего научного языка, доступного и понятного только специалистам, как, например, в медицине или в кибернетике, произошло «засорение» понятийно-категориального аппарата педагогической науки терминами и понятиями, не отвечающими требованиям, предъявляемым к ним методологией науки.

Поэтому к настоящему времени сложилась масса различных трактовок и подходов сущностных характеристик педагогической науки, ее особенностей и функций, но исчерпывающе полной, однозначной формулировки и ясного толкования, как признают сами ученые, не найдено. В результате сложилась особенность педагогики — она известна всем и близка каждому, но вместе с тем остается во многом неизвестной и до конца непонятной в своем научно-гуманитарном значении и содержании даже в среде научного сообщества.

В этой связи у каждого из нас есть свое, сугубо личностное и порой неоднозначное, понимание педагогики, есть своя позиция по основным педагогическим проблемам, например таким, как нужно воспитывать ребенка, как нужно обучать и учиться, каким надо быть учителю и т. д.

Педагогика, несмотря на различное к ней отношение (от положительного до саркастично-циничного), никого не оставляет равнодушной, поскольку всегда затрагивает важную часть внутреннего субъективного опыта каждого человека независимо от его социального статуса, происхождения, профессиональной принадлежности и т. д. и отражает опыт формирования его как личности в определенном обществе.

Когда говорят о педагогике, то чаще всего педагогика в сознании большинства людей ассоциируется с воспитанием, с процессом формирования человека. Воспитание как средство подготовки подрастающих поколений возникло вместе с появ-

лением человеческого общества. Воспитание считают «общей и вечной категорией», подчеркивая положение о том, что как общественное явление, как специфическая деятельность по подготовке подрастающих поколений к жизни оно существует в обществе на всех этапах его развития.

В современной педагогической науке понятие «воспитание» рассматривают в тесной взаимосвязи с понятием «образование».

Образование можно определить как специальную сферу социальной жизни, уникальный социокультурный феномен, способствующий накоплению знаний, умений, навыков и интеллектуальному развитию человека. Образование как процесс представляет собой прежде всего целостное единство обучения и воспитания.

Как утверждают И. В. Кичева и Т. А. Неверова в статье «Современные трансформации терминологии воспитания», особенностью последних десятилетий является расширение тезауруса теории воспитания за счет использования понятий и терминов из других наук в ущерб развитию собственного теоретического знания по проблемам воспитания в логике традиционных педагогических исследований (Кичева, Неверова, 2012). Авторы определяют конец XX в. как период методологических метаний, посвященных некоторым уточнениям устойчивых педагогических понятий, в том числе и воспитания. По их мнению, это не могло не отразиться и на педагогическом мышлении конкретных исполнителей воспитания — учителей, преподавателей, воспитателей и, соответственно, на критериях оценивания ими своей воспитательной деятельности.

Классифицируя различные трактовки понятия «воспитание», можно выделить следующие его смыслы и подходы к его использованию в науке и практике.

Воспитание как социализация. Это самый широкий смысл, который подразумевает всеобщий, непрерывный, в основном, стихийный характер формирующих воздействий, оказываемых обществом, культурой на отдельного человека (или группу) в течение всей его жизни, и означает довольно сложный и драматический процесс «врастания» индивида в организм социума. Учитывая отсутствие ведущих приоритетов процесса постоянного реформирования современного российского образования, представляется актуальным обращение к проблеме активизации процесса воспитания «жизнеспособных поколений» (Ильинский, 1995). По мнению И. М. Ильинского, жизнеспособность — это способность нового поколения «продолжать себя во времени», способность вносить свой уникальный созидательный вклад в культуру и социум, взяв эстафету от старших по реализации в жизни общечеловеческих ценностей и прокладывая им путь в будущее (Молодежь России ... , 1995; см. также: Ситаров, Романюк, Луговой, 2007).

Воспитание как развитие и формирование. В этом (тоже широком) смысле открывается значение воспитания как череды постоянных изменений, накоплений, моментов роста, которые происходят в первую очередь с самим человеком-воспитуемым, а также затрагивают и воспитателя. В результате данного процесса появляются новые качества человека, накапливаются его знания, формируются умения, навыки, приобретается опыт, зарождаются личностные структуры и мировоззрение.

Воспитание как социальный институт, система и целенаправленный процесс представляет собой уже специально организуемую сферу формирования человека, некий упорядоченный нормативный процесс, отвечающий моральным, идеоло-

гическим, политическим и духовным устоям общества. Это наиболее важный смысл понятия воспитания, поскольку здесь подразумевается прежде всего воспитание человека как гражданина определенного общества, в определенную эпоху. В основе воспитания как системы и целенаправленного процесса лежит определенная модель личности, принятая и востребованная обществом (Луков, 2015).

Воспитание как отдельная отрасль формирования человека. В этом смысле категория «воспитание» предстает уже в довольно узком, конкретном значении. Воспитание как методика формирования человека представляет собой узкий смысл данного понятия.

Таким образом, доступность понимания педагогической категории «воспитание» не упрощает организацию процесса воспитания во всех его ипостасях (воспитание как социализация, как развитие, как система, как процесс, как формирование и т. д.), но, напротив, намного усложняет его и требует согласованных действий всех субъектов и объектов различных педагогических воздействий. Известно, что каждый человек в течение всей своей жизни постоянно воспитывается обществом, культурой, т. е. испытывает множество воздействий со стороны других, и вместе с тем сам оказывает формирующие воздействия на других — кого-то воспитывает, внушает и т. д.

СТЕРЕОТИПНОСТЬ В ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

В педагогической науке традиционно сложились два подхода к пониманию сущности образования.

Первый из них связан с обучением и ориентирован на приобретение и усвоение систематизированных знаний, умений и навыков, которые были осознаны предшествующими поколениями в процессе их жизнедеятельности.

Обучение — это совокупность действий, позволяющих людям получать знания о природе, обществе и культуре и обеспечивающих многостороннее развитие навыков, способностей и талантов, интересов, убеждений, а также приобретение профессиональной квалификации (Ситаров, 2014).

В процессе многовековой истории существования образования человечеству удалось сформировать обширный набор знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, системе умений и навыков, творческой деятельности, опыте и нормах эмоционально-волевого отношения к миру, культуре и т. д., позволяющих реализовывать поставленные цели. Исторически так сложилось, что отбор содержания изучаемого материала в целом и в особенности в области естественно-математического образования является уникальным, общим для образовательного процесса независимо от страны, национальности, языка. Человечеству удалось также обосновать и методы обучения, позволяющие эффективно транслировать необходимые знания и достигать некоторого единого понимания изучаемых явлений. Важным в обучении является также и то, что как обучающий (учитель, преподаватель), так и обучаемый (ученик, студент) говорят на общем и понятном друг другу языке. Благодаря такому пониманию в педагогической науке и практике сложились критерии оценивания результатов обучения.

Продвижение по «знаниевой» лестнице человека (ребенка, школьника, взрослого) заметно всем. «Знаниевое» приращение легко отслеживается и диагностируется на любом этапе его изучения (например, изучение нового раздела той или

иной дисциплины); в любой период обучения (например, по итогам урока, по итогам учебного года, за весь период обучения в школе, в вузе и т. д.). Результативность своей педагогической деятельности для учителя, преподавателя очень важна. В области обучения она достаточно легко отслеживается. Кроме того, у учителя, преподавателя есть убеждение и понимание необходимости изучения того или иного материала, назначение того или иного задания, упражнения и т. д. Так, например, в советские времена, когда в начальной школе пользовались перьевыми ручками с чернилами, в первом классе учитель предлагал ученикам на одной половине листа из школьной тетради ручкой нарисовать треугольник, сразу же перегнуть листок пополам, а затем развернуть его. Ученики видели, что получилось два равных треугольника, которые совпадали при сгибании листка пополам. Это было пропедевтическое задание из раздела школьного курса геометрии «Геометрические преобразования» (в данном примере — осевая симметрия), которые изучались только в шестом классе.

Другой подход в понимании сущности образования связан с воспитанием. В содержании воспитания, в отличие от содержания обучения, до сих пор не сложилось какой-либо определенной единой картины. Это в первую очередь связано с неоднозначностью и произвольностью толкования самого понятия «воспитание», которое претерпело существенные изменения в связи с постоянным реформированием системы образования, многообразием инновационных подходов, альтернативных воспитательных систем (Ильинский, 2016). Все это, безусловно, отразилось на педагогическом мышлении, на результативности оценивания своего труда с учетом личностного подхода и собственных критериев.

Так, например, И. В. Кичева и Т. А. Неверова плодотворным считают понимание воспитания как процесса интериоризации ценностей (Кичева, Неверова, 2012). Понятие и термин «лично значимые ценности», к которым относятся свобода, справедливость, честь, достоинство, жизнь, здоровье, мир, культура, язык, познание и т. п., являются принимаемыми и определяемыми личностью. Но вряд ли возможна однозначная трактовка перечисленных лично значимых ценностей, поскольку существует еще и личностный смысл, субъективность каждой ценности, смысл, отражающий ее значение для каждого конкретного индивида.

Таким образом, многообразие трактовок ключевых понятий, относящихся к воспитанию, не позволяет найти какие-либо единые критерии, которые позволили бы оценивать результативность воспитания.

По сравнению с результативностью обучения результаты воспитания могут обнаруживать себя с большим опозданием или оставаться вообще незаметными для окружающих. По этому поводу великий русский педагог К. Д. Ушинский писал: «Воспитатель должен стремиться узнать человека, каков он есть в действительности, со всеми его слабостями и во всем его величии, со всеми его будничными, мелкими нуждами и со всеми его великими требованиями. Воспитатель должен знать человека в семействе, в обществе, среди народа, среди человечества и наедине со своей совестью, во всех возрастах, во всех классах, во всех положениях, в радости и горе, в величии и унижении, в избытке сил и в болезни, среди неограниченных надежд и на одре смерти, когда слово человеческого утешения уже бессильно. Он должен знать побудительные причины самых грязных и самых высоких деяний, историю зарождения преступных и великих мыслей, историю развития всякой

страсти и всякого характера. Тогда только будет он в состоянии почерпнуть в самой природе человека средства воспитательного влияния — а средства эти громадные» (Ушинский, 1907: XXII).

Воспитательная работа, которая проводилась и проводится с человеком на разных этапах его онтогенетического развития, не должна ориентироваться на какие-либо конкретные результаты, чаще всего представляемые в различных отчетных документах, занимающих огромное количество времени, поскольку, как утверждает Б. А. Вульфсон, подлинная сущность человека продолжает оставаться загадкой. Он пишет: «Люди могут показывать образцы альтруизма и самоотверженности, порядочности и честности, но могут быть агрессивными, жестокими, завистливыми; даже самым лучшим из них порой трудно противостоять соблазнам богатства, славы, власти» (Вульфсон, 2006: 3).

Кроме того, до сих пор не конкретизирована основная цель воспитания, не показан образец для подражания, поэтому и оценка качества проведенной воспитательной работы остается субъективной и порой не имеющей никакого отношения к реальной жизни. Однако не следует думать, что не осуществляется мониторинг воспитательного процесса. Но цель любого мониторинга — выявление соответствия какого-либо действия желаемому результату. Но какому? Например, сейчас одной из актуальных проблем в воспитании является патриотическое воспитание. В этом направлении проводится большое количество различных мероприятий. Но по каким критериям оценивается их результативность и учитывается то многообразие и неповторимость личности воспитуемого, о которых писал К. Д. Ушинский?

В педагогической науке имеются работы, посвященные проблеме мониторинга воспитания. Так, А. К. Быков выделяет четыре элемента в структуре мониторинга воспитания: 1) изучение состояния воспитания путем непосредственного наблюдения за ним; 2) оценка состояния воспитания; 3) прогноз развития воспитания; 4) выработка предложений мер по развитию позитивных и предупреждению выявленных негативных процессов (Быков, 2006).

Основным методом проведения мониторинга в воспитательной работе является систематическое наблюдение. А. К. Быков, рассматривая объем понятия «воспитание» в широком социальном смысле, а также в широком и в узком педагогическом смысле, обосновывает и некоторые эмпирические показатели результативности воспитания. Так, при рассмотрении воспитания в контексте государственного мониторинга эмпирическими показателями могут выступать статистические данные о положении детей, их воспитанности и развитости; при проведении мониторинга воспитания в педагогическом значении могут использоваться такие показатели, как личностный рост воспитанников, уровень развития детского коллектива, профессиональная позиция педагога, организационные условия, обеспечивающие эффективность процесса воспитания.

Оценивая результаты своего труда, педагог, реализуя обучающую деятельность, может даже путем наблюдения видеть конкретные изменения, успехи или неудачи по принципу «здесь и теперь». Что же касается воспитательной работы, то, как мы говорили, осуществление мониторинга — сложный процесс, им занимаются специалисты, отделы и другие органы.

А так как нет однозначного понимания термина «воспитание», то нет и одинаковых для всех критериев и показателей для оценки проведенной работы.

Таким образом, оценка результативности воспитательной работы должна осуществляться на основе понимания ее субъективности, неоднозначности, независимо от выбранных исполнителем эффективных путей и средств для достижения поставленных целей. Такой подход будет создавать комфортную среду для непосредственного исполнителя воспитательного действия, будь то воспитатель, учитель, педагог или какое-либо другое лицо.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Осознание и осмысление специфичности представлений о воспитании (иллюзия доступности понимания педагогического знания; вольная трактовка ключевых понятий; дифференцированный подход в оценке результатов воспитания) позволяют наиболее адекватно отразить деятельность любого специалиста, занимающегося воспитательной работой.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- Быков, А. К. (2006) Концептуальные основы мониторинга воспитания // Педагогика. № 6. С. 19–27.
- Вульфсон, Б. А. (2006) Кризис воспитания // Педагогика. № 5. С. 3–10.
- Ильинский, И. М. (2016) Воспитание новых поколений: назревшие проблемы // Знание. Понимание. Умение. № 2. С. 5–12. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2016.2.1>
- Кичева, И. В., Неверова, Т. А. (2012). Современные трансформации терминологии воспитания // Педагогика. № 3. С. 49–59.
- Луков, В. А. (2015) Воспитание // Знание. Понимание. Умение. № 3. С. 332–340. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2015.3.29>
- Молодежь России: воспитание жизнеспособных поколений : докл. Ком. РФ по делам молодежи (1995) / авторский коллектив : Ильинский И. М. [и др.]. М. : [б. и.]. 256 с.
- Ситаров, В. А., Романюк, А. В., Луговой, М. В. (2007) Жизнеспособность «Концепции воспитания жизнеспособных поколений» // Сибирский педагогический журнал. № 1. С. 134–137.
- Ситаров, В. А. (2014) Теория обучения. Теория и практика : учебник для бакалавров. М. : ООО «Издательство Юрайт». 447 с.
- Ушинский, К. Д. (1907) Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. СПб. : Тип. М. Меркушева. Т. 1. 499 с.

Дата поступления: 12.05.2016 г.

CONCEPTS IN VOSPITANIE (PERSONALITY DEVELOPMENT): THE ACCESSIBILITY OF KEY TERMS AND THE STEREOTYPICALITY OF THEIR ASSESSMENTS

V. A. SITAROV

(MOSCOW UNIVERSITY FOR THE HUMANITIES)

Mass conscience has a very ambiguous image of pedagogy as a discipline – from simplistic empirical understanding to excessive theorizing that pushes pedagogical knowledge almost into scholastic dogmatizing. This ambiguity does not leave room for a single approach to implementing personality development (vospitanie). A traditional view of education as a holistic process combining tuition and vospitanie informs the stereotypicality of assessment criteria for

both of its constituent parts. A contemporary educator must be equally proficient in both of them.

The existing formula for assessing the efficiency of education ‘here and now’, while quite functional for tuition, should not be applied to *vospitanie*. In this article, we suggest a number of modifications to be introduced in the process of personality development. Firstly, the accessibility of *vospitanie* as a concept in pedagogy (and its various free-form interpretations) does not by itself simplify the educational process in all its forms. On the contrary, it becomes much more complicated, as all subjects and objects of various pedagogical acts have to work in unison. Secondly, and correspondingly, the ambiguous interpretation of *vospitanie* does not allow for single criteria and assessment indicators for practical work.

Keywords: *vospitanie* (personality development); efficiency of education; monitoring work in *vospitanie*

REFERENCES

Bykov, A. K. (2006) Kontseptual'nye osnovy monitoringa vospitaniia. *Pedagogika*, no. 6, pp. 19–27. (In Russ.).

Vul'fson, B. L. (2006) Krizis vospitaniia. *Pedagogika*, no. 5, pp. 3–10. (In Russ.).

Ilinskiy, I. M. (2016) Vospitanie novykh pokolenii: nazrevshie problemy. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, no. 2, pp. 5–12. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2016.2.1> (In Russ.).

Kicheva, I. V. and Neverova, T. A. (2012). Sovremennye transformatsii terminologii vospitaniia. *Pedagogika*, no. 3, pp. 49–59. (In Russ.).

Lukov, V. A. (2015) Vospitanie. *Znanie. Ponimanie. Umenie*, no. 3, pp. 332–340. DOI: <http://dx.doi.org/10.17805/zpu.2015.3.29> (In Russ.).

Molodezh' Rossii: vospitanie zhiznesposobnykh pokolenii : dokl. Kom. RF po delam molodezhi (1995), ed. Ilinskiy I. M. et al. Moscow. 256 p.

Sitarov, V. A., Romaniuk, L. V. and Lugovoi, M. V. (2007) Zhiznesposobnost' «Kontseptsia vospitaniia zhiznesposobnykh pokolenii». *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal*, no. 1, pp. 134–137. (In Russ.).

Sitarov, V. A. (2014) *Teoriia obucheniia. Teoriia i praktika : uchebnik dlia bakalavrov*. Moscow, Izdatel'stvo «Iurait». 447 p. (In Russ.).

Ushinskii, K. D. (1907) *Chelovek kak predmet vospitaniia. Opyt pedagogicheskoi antropologii*. St. Petersburg, Tip. M. Merkusheva. Vol. 1. 499 p. (In Russ.).

Submission date: 12.05.2016.

Ситаров Вячеслав Алексеевич — доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии высшей школы Московского гуманитарного университета. Адрес: 111395, Россия, г. Москва, ул. Юности, д. 5. Тел.: +7 (495) 374-74-59. Эл. адрес: sitarov@mail.ru

Sitarov Viacheslav Alekseevich, Doctor of Pedagogy, Professor and Chair, Department of Pedagogy and Psychology of Higher School, Moscow University for the Humanities. Postal address: 5 Yunosti St., 111395 Moscow, Russian Federation. Tel.: +7 (495) 374-74-59. E-mail: sitarov@mail.ru